



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BLU-BACH15

Predefinert informasjon

Startdato:	04-01-2019 09:00	Termin:	2018 HØST
Sluttdato:	11-01-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	203 BLU-BACH15 1 BOPPG 2018 HØST		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 8

Informasjon fra deltaker

Tittel *: Dei yngste barna sitt bruk av rommet

Antall ord *: 9777

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)

Gruppenummer: 18

Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Dei yngste barna sitt bruk av rommet

How toddlers use the room

Synnøve Halland

Namn på bachelorprogrammet: BLU-BACH15
Fakultet: Avdeling for lærerutdanning og kulturfag

Rettleiar: Maritha Berger Nylund
Innleveringsdato: 11.01.2019

Eg stadfester at arbeidet er sjølvstendig utarbeidd, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10



Dei yngste barna sitt bruk av rommet

Korleis tar dei yngste barna i bruk rommet?



Foto: S. Halland

«... det rullende eller runde lokker til å rulle, det høye til å gjøre høyere eller velte, det tomme til å fylle, det fylle til å tømme, det åpne til å stake inni, krype inni, gå gjennom, det gråtende til å gråte med, det leende til å le samme med ...»

(Röthle, 2013, s. 126)

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgåva har vore eit spanande, lærerikt og utfordrande prosjekt. No når oppgåva er ferdig er det fleire personar som eg ønskjer å takka. Eg vil fyrst og fremst takka barn, foreldre og personalet som har latt meg få observera i deira barnehage. Eg vil også få retta ei stor takk til min rettleiar Maritha Berger Nylund for hennar engasjement, positivitet og støtte, for all gjennomlesing, faglege tilbakemeldingar og for at du gav meg trua på at eg kan skriva. Eg vil og takka mamma for gode faglege diskusjonar undervegs i skriveprosessen, oppmuntring når eg har trengt det og all pizza du har servert meg som middag under skrivinga. Takk til hunden min Nemo som har dratt meg ut på tur slik at tankar får lufta seg, og ikkje minst takk til min sambuar Rune som har stått på i heimen og som har støtta meg gjennom gode og ikkje fullt så gode dagar.

Førde i Sveio 31. desember 2018

Synnøve Halland

Samandrag

Fokuset mitt i denne bacheloroppgåva er retta mot dei yngste barna i barnehagen og korleis dei tar i bruk rommet. Sidan eg starta på barnehagelærerutdanninga har dei yngste barna og romma dei ferdast i vore eit tema som eg finn interessant og som eg har engasjert meg i. Gjennom kvalitativ metode, observasjon, loggar og praksisfortellingar har eg funne ut at dei yngste barna er eksponert for vaksne som veit best korleis dei yngste barna skal leike. Dei rettar på måten barn leikar og fortel barna korleis dei skal ta i bruk og leike med leikety og andre gjenstandar i rommet i staden for at barna sjølv kan bruke leikene på sin eigen måte. Det er også dei vaksne som plasserer og definerer kva som skal vera tilgjengeleg av leikety og det er vanskeleg for barna å nå opp til leiketya fordi dei er høgt plasserte oppe på hyller og reolar. Det siste funnet mitt indikerer at barna opptrer vandrande og kroppslege i rommet noko som kan skuldast at barna ikkje finn ro på grunn av vaksne som ikkje er til stades i leik og samspel saman med dei eller at leikegjenstandane ikkje er interessante nok.

Summary

My focus in this bachelor degree is pointing towards the youngest children in kindergarten. My goal in this assignment has been to find out how the youngest children use the room. Since I started on my education the youngest children and the physical environment they move in has been themes who has caught my attention. Through qualitative method, observation, logs and stories from the daily business I found that the youngest children are exposed to adults who defines how the youngest children is supposed to play. It is the adults who place and defines what toys the children can play with and that it is difficult for the children to reach the toys that is highly placed on shelves. My latest discover is that the youngest children demeanour hostile and bodily something in the room something that can be owed that the children do not find peace because of the adults that are not present in play and interact with them or that the toys are not interesting enough.

Innhald

Forord.....	2
Samandrag.....	3
Summary	3
1.0 Innleiing	5
<i>1.1 Bakgrunn for val av tema</i>	<i>5</i>
<i>1.2 Presentasjon av problemstilling og avklaring av omgrep</i>	<i>5</i>
<i>1.3 Oppgåva si oppbygging</i>	<i>6</i>
<i>1.4 Tidlegare forskning på området</i>	<i>6</i>
2.0 Teorigrunnlag.....	7
2.1 Styringsdokument	7
2.2 Syn på barn	7
2.3 Dei yngste barna sin veremåte og måte å leika på.....	8
2.4 Dei vaksne si forståing og haldningar til dei yngste barna og deira leik	9
2.5 Rommet si tyding.....	10
2.6 Leikemateriell.....	12
3.0 Metode.....	14
3.1 Val av metode	14
3.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming	14
3.3 Observasjon.....	15
3.4 Min forskingsprosess	16
3.5 Etisk perspektiv	16
3.6 Validitet og reliabilitet.....	17
3.7 Min analyseprosess	17
4.0 Funn og drøfting	19
4.1 «Den vaksne veit best».....	19
4.2 «Eg når fram, men ikkje opp».....	22
4.3 «Eg finn ikkje roen»	24
5.0 Avslutning og oppsummering	27
Litteraturliste	28
Vedlegg - Samtykkeskjema til føresette	30

1.0 Innleiing

For dei yngste barna i barnehagen er avdelingsrommet ein stad dei nyttar mykje av tida si i løpet av ein dag. Det er av den grunn viktig for dei vaksne å ha kunnskap og kjennskap til korleis rommet er utforma og innreia, og kva leiker og material dei tilbyr dei yngste barna for at dei skal få mogleik til å utfolda seg og utforska her og no. Oppgåva forankrar eg i styringsdokument som er skriven i eit sosiokulturelt læringsyn, småbarnsteori frå Gunvor Løkken og Kristine Wolf samt teori om rom, leik og leikemateriell hovudsakleg frå Hege Hansson, Birgitta Knutsdotter Olofsson og Eli Torbergsen.

1.1 Bakgrunn for val av tema

Det er fleire grunnar til at eg har valt å skriva om dei yngste barna sin bruk av rommet, både personlege og faglege. Alle rom gjer noko med oss, og av den grunn meiner eg at dei romma me tilbyr barn i barnehagen skal vera gode å vera i. Dei yngste barna er i tillegg ei spanande aldersgruppe som eg ønsker meir kunnskap om.

Eg har alltid vore opptatt av korleis eg har det rundt meg, og dette kan skuldast at eg har ei mor som også har vore opptatt av dette. I tillegg gjekk eg sjølv i ein barnehage der det var fokus retta mot leik med ulike materialar, og me hadde eit heilt rom fylt med røyr, gardinringar, byggjeklossar, blikkboksar, pappesker og liknande materiale som me leika med. Me kunne byggja våre eigne rom og nytta materialane slik me sjølv ville. Før eg byrja på barnehagelærarstudiet har eg i tillegg gjort meg erfaringar frå ulike barnehagar, og eg har merka meg store skilnader på korleis barnehagane rettelegg romma, særskilt for dei yngste barna. Dette er også ein av grunnane til at eg valte å rette arbeid med denne bacheloroppgåva inn mot dei yngste barna og korleis dei tar i bruk rommet.

1.2 Presentasjon av problemstilling og avklaring av omgrep

Temaet for denne bacheloroppgåva er dei yngste barna i barnehagen og barnehagen sitt rom, og mi problemstilling er: *Korleis tar dei yngste barna i bruk rommet?*

Eg har avgrensa arbeidet mitt ved å observera dei yngste barna i frileik, og fokuset mitt har vore å følgja barna på best mogleg måte og prøva å tolka deira opplevingar i situasjonar knytt til mi problemstilling. Med dei yngste barna i barnehagen meiner eg her 1 og 2 åringane, og rommet forstår eg som staden barna oppheld seg i leik. Det er i tillegg umogleg å sjå rommet uavhengig frå det inventaret, dei møblane, materialane og leiketya som er i rommet.

1.3 Oppgåva si oppbygging

Oppgåva er delt inn i fem delar. I fyrste delen av oppgåva skriv eg fram bakteppet og fokuset mitt i oppgåva. Eg presenterer problemstillinga mi og definerer omgrep som er naudsynte for lesaren å ha med seg i lesinga av oppgåva. Eg vil også sjå på forskning som er gjort tidlegare på dette området. I del 2 presenterer eg teori som eg fann sentral i høve problemstilling mi. Eg har valt å ha med relevant teori om dei yngste barna, barnesyn, vaksenrolla, rommet og leikemateriell. Vidare presenterer eg eit metodekapittel der eg seier noko om observasjon som metode samt praksisfortelling og observasjonslogg. Eg klargjer mi forståing, etiske val og måten eg analyserar på. I del 4 drøftar eg mine funn og knyter dei opp i mot teori og eigne refleksjonar før eg i siste del kjem med ei kort oppsummering av arbeidet mitt.

1.4 Tidlegare forskning på området

Forskarar og andre har blitt opptatt av det aktive samspelet som skjer i barnehagen sitt bygg mellom rom, innreiing, barn og tilsette og korleis dette samspelet påverkar kvaliteten på barnehagetilbodet (Melhuus, 2015). Elisabeth Nordin-Hultman (2004) gjev eksempel på dette når ho drøftar korleis barn og rom er samanvevd med dei materielle omgjevnadane. Gunvor Løkken bør og nemnas her med sine banebrytande analysar av kva rom inviterer til av toddlarkulturelle gjeremål med utgangspunkt i Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi. Eli Thorbergesen (2007) syner til Thorbjørn Laike når ho snakkar om rommet sin kompleksitet, heilskap og romlegheit. Else Cathrine Melhuus (2015, s. 80) har utforska i kva grad rom og ting gjev mogleikar for initiativ og overskriding og Mari Engesæter (2015) er opptatt av å klargjera rammefaktorar og føresetnadar for å tenkja didaktisk kring planlegging og bruk av rom. Solveig Nordtømme (2015) har sett på rom og materialitet som ein pedagogisk ressurs i barnehagen.

Det er også ein stor auke i forskning som gjeld dei yngste barna, men forskingsprosjektet *Blikk for barn* syner likevel at barnehagane har for lite kunnskap om dei yngste barna, deira veremåte og korleis ein skal møte dei yngste barna i kvardagen (Gulpinar, Hernes & Winger, 2016). Av den grunn kan mitt bidrag vera med på å løfta kunnskapen om dei yngste barna og deira bruk av rommet.

2.0 Teorigrunnlag

Teori er eit verktøy ein kan ta i bruk for å utvikla innsikt og for å peika på relevante perspektiv (Dalland, 2010, s. 268). I dette kapittelet syner eg til styringsdokument og relevant teori knytt til dei yngste barna, deira veremåte, vaksenrolla, rommet og leikematerialet si tyding for dei yngste barna.

2.1 Styringsdokument

Kunnskapsdepartementet (2005) hevdar at barnehagen i samarbeid og forståing med heimen skal ivareta barna sitt behov for omsorg og leik, og fremje læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Vidare visar lova at barnehagen skal bidra til trivsel og glede i leik og læring. Rammeplanen for barnehagen legg også vekt på at leiken skal ha ein sentral plass i barnehagen, at leiken sin eigenverdi skal anerkjennast og at personalet skal organisera rom, tid og leikemateriell for å inspirera til ulike typar leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20).

Barnehagen skal vera bevisst barna sine ulike uttrykksformer og retteleggja for medverknad på måtar som er tilpassa barna sin alder, erfaringar, individuelle føresetnadar og behov. Dei yngste barna kommuniserer ofte på andre måtar enn gjennom tale, men har også ein rett til å gje uttrykk for sine synspunkt på eigne vilkår (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Barnehagen skal leggja til rette for progresjon gjennom val av pedagogisk innhald, arbeidsmåtar, leiker, material og utforming av eit fysisk miljø der alle barn kan delta i leik og erfara glede i leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44/20).

2.2 Syn på barn

Løkken (1996, s. 14) meiner at det er våre verdiar og haldningar som seier korleis me opplever og oppfattar dei yngste barna. Vårt syn, våre verdiar og haldningar ligg til grunn for våre val og handlingar, og personalet i barnehagen handlar ut i frå det synet dei har på barn (Wolf, 2014, s. 83). I følge Nordin-Hultmann (2004, s.18-19) speglar også synet ein har på barn det pedagogiske rommet. Rom med materialar i innelukka skap, høgt plasserte hyller, tunge bord, lange benkar, tripp-trapp-stolar inviterer meir til aktivisering enn til barn si utforsking og leik på eigne premiss (Evenstad & Dahl, 2018, s. 49). For at barn skal ha mogleik til å medverka i sitt miljø krev det eit tilpassa fysisk miljø og ei organisering som gjer det mogleg for barna og personalet å etablere vedvarande relasjonar og å påverka og planleggja det som skjer rundt dei (Eide & Winger, 2018, s. 37).

Slik eg tolkar og forstår barnehagelova og rammeplanen er dei skriven i eit sosiokulturelt læringssyn (Moser, 2010, s. 95). Eit sosiokulturelt læringssyn tyder at alt som skjer mellom menneske, både små og store, skjer i samspel med kvarandre. Barn utforskar verda og omgjevnadane dei ferdast i saman med andre menneske og på denne måten vert dei ein del av sine omgjevnadar (Säljö, 2016, s. 111). Rammeplanen for barnehagen (2017) er tydeleg på at barnehagen skal støtte opp om leik, utforsking, læring og mestring, og barna vil ut frå eit slikt perspektiv ta til seg grunnleggande kunnskap og ferdigheiter som det vert lagt til rette for i det miljøet barn ferdast i.

Løkken (2015, s. 31) har ei fenomenologisk tilnærming til dei yngste barna og eg vel å ta med hennar toddlarperspektiv då eg opplever at dette er samanfallande med eit sosiokulturelt læringssyn. Løkken (2015, s. 31-32) legg vekt på barnet som eit kroppssubjekt, men er også opptatt av barnet sine relasjonar til andre og korleis barn aktivt utforskar verda i samspel med andre menneske og omgjevnadane dei er i. Typiske handlingar blant barnehagetoddlarar er konstruksjonar av leikesekvensar som vert dyrka fram i deira jamaldringskultur. Dei yngste barna er i interaksjon og skapar sin eigen toddlarkultur (Løkken, 2004). Eg tolkar også at Wolf (2014, s. 20) skriv om dei yngste barna i eit sosiokulturelt læringssyn då ho er opptatt av dei yngste barna og korleis dei aktivt gjev uttrykk for og bygger på kvarandre sine innspel. Ho hevdar at barn held seg til omverda på leikande vis og at leiken er ein del av deira veremåte og uttrykksform (Wolf, 2014, s. 20).

2.3 Dei yngste barna sin veremåte og måte å leika på

Løkken (1996, s. 16) nyttar det engelske ordet *toddler* om barn i 1 og 2 års alderen. På norsk tyder toddler «den som stabber og går». Dette stadfester eit karakteristisk gangelag som syner det kroppslige særpreget ved mennesket i denne alderen (Løkken, 1996, s. 16). 1 og 2 åringane kommuniserer at dei forstår kvarandre med kroppen og gjennom kroppslig omgang finn dei meining i felles leik (Løkken, 2004, s. 22). Barn sine rørsler og kroppslege uttrykk kjem tydeleg til syne (Wolf, 2014, s. 98). I lys av dette hevdar Løkken (2004, s. 61) at det handlar om ein toddlarstil som er prega av ein veremåte og omgangsform med kroppslegheit som felles kjenneteikn. Leikerutinar med toddlarkroppen i sentrum dreier seg om leik der kroppen er barnet sin viktigaste «supportar» (Løkken, 2004, s. 53). Leiken er gjenkjenneleg, og det verkar som om barna med sin aktivitet fangar dei andre barna si interesse og merksemd slik at det vert fleire barn med i leiken.

Me kan forstå dei yngste barna som forskarar som på skapande og leikande vis ønskjer å finna ut av livet og verda. Dei utforskar og leikar i sine omgjevnadar med andre menneske, objekt og prøver å finna ut korleis ting heng saman (Wolf, 2014, s. 99-100). Veremåten og uttrykksforma deira er, som nemnt, i stor grad kroppsleg og leikande. Gjennom rørsler og leikande uttrykk, med blick og mimikk, kjem barna sine meiningar, kjensler og intensjonar til syne (Wolf, 2014, s. 99). Barna spring, hoppar, trampar, vrikkar eller vel å kasta seg ut i noko. Dette utløyser ofte fellesaugneblick av glede og latter barna seg imellom. Overdrivingar av kroppslege rørsler og gledefylt gjentaking er viktige særtrekk ved leiken (Løkken, 2004, s. 60). For å halde på spenninga som ligg i gjentakinga krev leiken variasjon og overraskingar for at den skal vera interessant. Gjentaking, overdriving og variasjon kallar fram latter. «I slik lek er barna ikke bare på høyde med seg selv i hva de kan få til; sammen ser det ut til at hvert barn blir et hode høyere enn seg selv» (Løkken, 2004, s. 55).

For å kunne sei at noko er leik er ein avhengig av at ein leiker med noko eller nokon, og når dei yngste barna leiker er det ikkje fordi barnet sjølv tenker at det skal læra noko. Det er barnet sin indre motivasjon som får barnet til å leike. Leiken er rett og slett ein måte å vera i verda på og ein del av barna sin livsform, men Wolf (2014, s. 19) hevdar likevel at det førekjem læreprosessar når barn leikar spontant. Andre argumenterer for at små barn sin måte å vera i verda på handlar om å vera i stadig rørsle, oppdaga og utforska nye ting (Torsnes, 2016, s. 233; Wolf & Svenning, 2018, s. 36). Vandring og aktivitetar prega av mykje utskifting kan vera eit teikn på at det er lite som inspirerer til langvarig leik, men det kan også vera utforminga av rommet som stimulerer til kroppsleg leik som kan gjer det vanskeleg for barna å finna ro til å setje seg ned med ein aktivitet over lengre tid (Torsnes, 2016, s. 233). Monika Röthle (2005, s. 121) hevdar at små barn sin leik er prega av det kroppslege, og at barn vinglar «hit og dit» utan nokon bestemt retning, medan Løkken (2004, s. 37/51-53) på si side hevdar at små barn kan leike saman med andre over ei lengre tid om utforminga av rommet er godt tilrettelagt og om leikegjenstandane er interessante nok. På tross av dette påpeikar Torsnes (2016, s. 241) at det fysiske miljøet ikkje er erstatning for ei aktiv vaksenrolle

2.4 Dei vaksne si forståing og haldningar til dei yngste barna og deira leik

Dei vaksne si forståing og haldningar til dei yngste barna og dei yngste barna sin leik er av avgjerande tyding. Løkken (2004, s. 148) hevdar at å arbeide med små barn i barnehagen handlar om å sjå, tolka, vurderer og forstå det barn er opptekne av og det som skjer i barna og mellom barna. Pedagogen må kunne handle i takt med dette. Wolf (2014, s. 108) er også opptatt

av det som skjer mellom barna og barn og vaksne. Ho hevdar at samspelet mellom barn og vaksne må vera prega av openheit og aksept, og at det vil gjera ein rik og fremja små barn si utforsking og leik. Dette kallar Wolf den samspelande atmosfæren som ho skildrar som «lydhørhet overfor barnet, tilstedeværelse i barnas livsverden og en avslappa holdning til grenseoverskridelser» (Wolf, 2014, s. 108). Når ein vaksen er til stades inneber det at ein både er fysisk, mentalt og emosjonelt til stades. Dei vaksne har eit stort engasjement i barna si livsverd, der dei bidreg til gjensidige møter som er prega av intimitet og nærleik (Wolf, 2014, s. 108). Desse gjensidige møta, er slik eg forstår, igjen prega av ei gjensidig anerkjenning av ein annan si subjektive oppleving som kan opna opp for romlege samspelsformer. Ein kan ikkje «forstå den ene parten i en relasjon uavhengig av den andre» (Wolf, 2014, s. 109).

Barn si leikeoppleving i barndommen er ei inspirasjonskjelde, men det er avgjerande at personalet ser og forstår korleis dei yngste barna sin leik kjem til uttrykk, og er bevisst at dei kan kome til skade for å øydeleggje leiken om dei ikkje forstår barna sin leik (Röthle, 2015, s. 136). Alle som arbeider med barn skal bidra til at barna får tid og rom til å leike. Det er her ikkje berre snakk om den leiken dei vaksne ønskjer at barna skal leike, men også den leiken barna sjølv ønskjer (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 26). Olofsson (1987, s. 123) fremjar også at dei vaksne bør ha respekt for leiken, og med det meiner ho at dei vaksne ikkje utan vidare avbryt og eller forstyrrar barn sin leik. Slik eg forstår det handlar respekt om å verna om, skapa ro og tryggleik som ein føresetnad for at leik skal skje (Röthle, 2015, s. 13). Dei vaksne må ha kunnskap om leik og fremja leiken sine vilkår i barnehagen.

Vaksne har i følgje Hansson (2016, s. 33) ein tendens til å hamna i spor og vanar som kan føra til at kvardagen, leiken og relasjonar vert repetert og rutineprega. Barnehagepraksisen kan vera full av slike mønster og vanar som held fast i førestillingar om korleis ting skal vera, og det er viktig å stadig utfordra dei tradisjonsstyrte mønstera (Hansson, 2016, s. 33).

2.5 Rommet si tyding

Thorbergesen (2007, s. 9) hevdar at det er lite medvit retta mot miljøet si tyding for den pedagogiske verksemda. Når barnehagar skal byggjast er det sjeldan at barnehagelærarar er involvert, og av den grunn vil arkitektar og utbyggjarar arbeide med romløysingar utan at pedagogiske idear er lagt til grunn. Camilla Ryhl og Karin Høyland (2018, s. 24) hevdar at arkitekturfaget er basert på eit grunnsyn om at dei fysiske omgjevnadane gjer ein forskjell. Vidare hevdar dei at kvalitetar i arkitekturen kan sjåast på som ein relasjon mellom dei fysiske

omgjevnadane og dei menneska som nyttar og opplev dei. Lenz Hillevi Taguchi (Sitert i Brendeland, 2018, s. 71) meiner at barna vert skapt i interaktiv dialog med rommet og materiala dei har tilgjengeleg. Slik eg forstår dette er det tinga og rommet som skapar barna, samstundes som barna gjev tinga og rommet ei meining og ein funksjon.

Barnehagen sitt rom er eit fleksibelt og tredimensjonalt lerret, som ein kontinuerlig kan endra på. Rommet og dei fysiske omgjevnadane er ein viktig pedagogisk ressurs, og kan vera ein medhjelpar eller ein fiende og motstandar i vårt pedagogiske arbeid (Hansson, 2016, s. 18-19). Dette kan ein sjå i samheng med eit uttrykk som er henta frå Reggio Emilia. I deira pedagogiske filosofi og forståing har rommet nemleg ei sentral tyding som pedagogisk ressurs. Dei fremjar den pedagogiske tydinga av rommet med uttrykket «*Rommet som den tredje pedagog*». I følge Hansson (2016, s. 31) tyder dette at barnehagelærarar tek grep om og utnyttar det romlege i pedagogikkens teneste. Eit rom innreia med lite medvit kan hindra leik, stenga mogleikane sin tankegong og gjera barna ufrie (Brendeland, 2018, s. 74).

Barn har ein eigen måte å nytta rom på. Dei nyttar materialar og gjenstandar til å byggje sine egne rom i rommet, og dei omskapar miljøa sine på den måten at dei iscenesettar det fysiske rommet i leiken. Når rom skal leggest til rette for barn under tre år, må rommet gje mogleik for å gjera ulike erfaringar med ulike typar materiale og utstyr (Thorbergsen, 2007, s. 33). Av den grunn skal barnehagen ha eit fysisk miljø som gjev rom for utfolding og utforsking, samstundes som barn har rett til å vera til stades i sitt eige liv her og no utan avbryting og forstyrring (Ryhl & Høyland, 2018, s. 76). Paul Watzlamicho (Sitert i Hansson, 2016, s. 25) seier «*one cannot not communicate*» og med dette meiner han at rommet kommuniserar, og at me kommuniserar gjennom rommet. Når føresette, barn og andre kjem inn i barnehagen får dei mykje informasjon om verdiar, val og innhald ut i frå korleis romma er organisert, materialet er plassert og korleis strukturen i barnehagen er. Det er altså rom, leiker, møblering og material som er med på å styra kva dei gjer i barnehagen, korleis dei gjer det og kvar dei gjer det (Hansson, 2016, s. 25).

Barnehagen sitt fysiske miljø skal vera trygt og utfordrande og gje barna allsidige rørsleerfaringar. Personalet skal utforma det fysiske miljøet slik at alle barn får mogleik til å delta aktivt i leik og andre aktivitetar, og slik at leiker og materiell er tilgjengelege for barna (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Dette samsvarar med Ryhl og Høyland (2018, s. 76) som hevdar at barn skal ha høve til å meistra sitt miljø og sine aktivitetar og at leiker, materiale og utstyr må vera plassert slik at barna kan «klara sjølv». Tilgjengeleg leikemateriell er og blir

viktig for dei yngste barna. Ting som vert presentert i rommet skal mellom anna gje barna mogleik for å stable og rase, opne og lukke, fylle og tømme, flytte på, trille, rulle og sanse. Dei yngste barna treng ikkje fleire kassar med materiell eller utstyr, men det er likevel viktig at kassane står tilgjengeleg slik at barna kan sjå og hente det utstyret dei treng (Brendeland, 2018, s. 123). Romma i barnehagen har ei tydeleg kraft når det gjeld kva mogleikar og avgrensingar som ligg til grunn for barna si livsutfolding. Rommet, innreiing og utstyr vil prege den pedagogiske praksisen og korleis dei tilsette organiserer kvardagen (Seland, 2011, s. 25). Korleis romma er organisert, innreia og utstyrt signaliserer kva forståing av og forventningar til barn som ligg i institusjonen og i kulturen og det vil kunna lesast som eit uttrykk frå barnehagen sin pedagogikk (Seland, 2011, s. 27).

2.6 Leikemateriell

Val av leikeobjekt seier mykje om syn på barn og leiker (Thorbergsen, 2007, s. 61). Olofsson (1993, s. 147) presenterer to måtar å sjå barn sin leik og vårt val av leiker på. Den eine tilnærminga handlar om å gje barn pedagogiske leikety som skal få barn til å læra å forhalde seg til vaksenlivet, samstundes som leiketya skal føra dei inn i eit framtidig samfunns-perspektiv. Dette kan sjåast på som nyttetenking og danning av praktiske barn. På den andre sida kan ein tenkje seg at leikety har ein annan verdi for barn enn slik dei vaksne ser på dei. Leikety kan ha eit anna oppdrag enn å oppdra til livet, og eit slikt perspektiv fordrar til mogleikar og kreativitet: «Barn behøver ikke mye leketøy, men mange ting å leke med» (Olofsson, 1993, s. 151). Sissel Halland (2014, s. 60) skriv i si masteroppgåve at barn treng materialar som kan utforskast og som gjev mogleikar for å endra form og nyttast på ulike måtar. Eit nytteperspektiv vil kunne stå i vegen for eit slikt perspektiv. Ingrid Pramling (Sitert i Torsnes, 2016, s. 235- 236) er også opptatt av den utforskande leiken og hevdar at det mest sannsynleg ikkje er ferdigproduserte leikety som ein kan finna i leiketykatalogar som fenger barn mest, men bruksgjenstandar.

Thorbergsen (2012, s. 238) påpeikar at leiker som kan endrast eller framkalla rørsler ser ut til å ha stor interesse hjå dei yngste barna. Barn kan finna på å leggja seg i hyller eller tømte kassar for så å leggje seg oppi dei, og det kan av den grunn vera hensiktsmessig å ta utgangspunkt i barna sin måte å erfara verda på når ein skal gje barna ulike materialar og gjenstandar å leika med. Pramling (Sitert i Torsnes, 2016, s. 235-236) meiner det er eit stort gap mellom det ein gjev barn av leikegjenstandar og det barn kjenner seg tilfredsstilt av i leik når dei kan få mogleik til å undersøka og oppdaga ulike gjenstandar Ved å gje barn ulike mogleikar i rommet kan dette

gje dei yngste barna ein kvardag fylt med utfordringar der dei kan få erfara verda gjennom å sansa og utforska materialar og gjenstandar som også gjev barna mogleik til å vera i interaksjon og samspel (Løkken, 1996, 2004; Halland, 2014).

Løkken (2004, s. 51) syner til Mussatti og Panni som kallar leikesekvensar til toddlarar for «sosial leik» utfalda som «grovmotorisk leik» i to variantar: 1) Leik kring store leike element og 2) Heilskapleg kroppslig aktivitet. Store leikeelement kan eksempelvis vera store pappkassar, madrassar eller gjenstandar som barn spontant tar i bruk før dei vaksne har tenkt at ting kan nyttast på den måten barn gjer (Løkken, 2004, s. 51). Trude Brendeland (2018, s. 123-124) er også opptatt av og vektlegg at dei yngste barna bør ha leikemateriell som barna kan sansa og utforska. Barn finn det frigjerande å leike med materiell som ikkje har ein forventning til korleis ein skal nytte det. Store røyr, ballar, erteposar, sanseflasker, papir, stoff i ulike kvalitetar og naturmateriale er eksempel på materialar som utforskar til leik, undring og læring (Thorbergsen, 2007; Halland, 2014; Brendeland, 2018). Thorbergsen (2012, s. 233) er einig i dette når ho hevdar at dei yngste barna sin leik består av utforsking for å bli kjend med materialar og at barn gjennom denne leiken utviklar fantasien sin. Lev Vygotsky skildrar fantasi som ei indre førestilling som byggjer på erfaringar frå den ytre verda (Thorbergsen, 2012 s. 233). Dei yngste barna i barnehagen har gjort seg færre erfaringar enn dei eldre og har dermed mindre fantasi, men når dei yngste barna får utvikla dei indre førestillingane kan dei omforma gjenstandar til noko anna enn det dei er lagt for.

3.0 Metode

3.1 Val av metode

Ein metode er ein framgangsmåte for å løyse eit problem og for å kome fram til ny kunnskap. Val av metode gjev data og klargjer problemstillinga på ein fagleg måte (Dalland, 2012, s. 111). For å gje best mogleg svar på mi problemstilling som er: *Korleis tar dei yngste barna i bruk rommet?* har eg valt å nytta kvalitativ metode. Å forska kvalitativt handlar om forska på heile menneske for å sjå samanhengar (Løkken & Søbstad, 2014, s. 34-35). Gjennom observasjon av dei yngste barna har eg prøvd å observera korleis dei tar i bruk rommet. Barna kan ikkje sjølv setja ord på eigne opplevingar, og det vert av den grunn mi oppleving og korleis eg som student opplever at barna er i møte med rommet som vert fokus og grunnlag for mine funn. Av den grunn vert forskingsarbeidet mitt eit kvalitativt studie med ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Det vil sei at eg som kvalitativ forskar rettar blikket mot menneske sine handlingar (Her: Dei yngste barna) i deira naturlege kontekst (Her: I møte med rommet) (Postholm, 2010) og fortolkar dette. Dette gjer eg induktivt. I følgje Tor Busch (2013, s. 51) handlar induktiv metode om å gå frå empiri til teori.

3.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Ein grunntanke i hermeneutikken er at me alltid forstår noko på grunnlag av visse føresetnadar (Gilje og Grimen, 1993 i Halland, 2014, s. 24). Hans-Georg Gadamer (2012) kallar slike føresetnadar for forforståing og hevdar at forforståinga er eit naudsynt vilkår for at forståinga skal vera mogleg. Ein møter ikkje verda utan gitte føresetnadar. Når eg som student skal fortolka eit fenomen, startar eg med visse idear om kva det er eg skal sjå etter for å finna fram til ei meininga i noko og for å kunne forklara noko som i utgangspunktet er uklårt. Om eg ikkje har eit utgangspunkt for kva eg skal sjå etter vil heller ikkje arbeidet mitt ha retning. Gunvor Løkken og Frode Søbstad (2014, s. 29) meiner at ein som menneske ikkje klarar å forhalda seg objektivt og upartisk til menneskelege fenomen av den grunn at me sjølv er ein del av den verkelegheita me vil studera. Gjennom å samle inn empiri har eg hatt eit bevisst forhold til mi eiga forforståing som igjen ligg til grunn for mine oppfatningar.

Fenomenologi tyder læra om fenomena. Eit fenomen er ei framtoning, altså det som kjem til syne og kan sansast (Dalland, 2012, s. 57). I mi fenomenologiske undersøking rettar eg merksemda mot verda slik den vert opplevd og erfart frå barna sitt perspektiv. For meg handlar dette om å skildra dei yngste barna i barnehagen når dei er i rommet. Å skildra barn sitt møte

med rommet relaterer eg til den fenomenologiske tenking basert på ideen om å fanga livsverda deira og det som skapar meining i det menneskelege erfaringsfeltet.

3.3 Observasjon

Eg har valt å nytta observasjon som forskingsmetode slik at eg kan sjå etter korleis dei yngste barna tar i bruk rommet. Ordet observasjon tyder iakttaking eller undersøking (Løkken & Søbstad, 2014, s. 40). Gjennom å observera får ein mogleik til å sjå med eigne auge korleis menneske handlar og samhandlar (Dalland, 2012.s. 186).

Ein observasjon skal innehalde dato, tidspunkt og observasjonstid. Vidare skal observasjonen innehalde noko om kor ein observerer, aktørane som er til stades, kva som skjer, og kven som utøver det ein ser før ein til slutt gjer ei tolking av det ein har observert (Løkken & Søbstad, 2014, s. 45). Observasjon vert i fleire fagbøker delt inn i ustrukturert og strukturert observasjon. Dei ustrukturerte observasjonane førekjem ofte tilfeldig, medan dei strukturerte observasjonane er meir formelle med ein større viten om kva ein skal sjå etter (Løkken & Søbstad, 2014, s. 47).

I utgangspunktet ønska eg å vera ein beskjeden gjest (Abrahamsen, 2004) og ein passiv observatør (Løkken & Søbstad, 2014), men rolla som ikkje deltakande og passiv observatør utfordra meg i dei situasjonane barna tok kontakt med meg. Eg valde av den grunn å legge vekk blyant og papir for å respondera på barna når dei oppsøkte meg. Med dette vart eg meir ein aktiv og deltakande observatør (Løkken & Søbstad, 2014). I etterkant av observasjonsarbeidet trakk eg meg vekk for å skriva observasjonsloggar. Observasjonsloggane mine skildrar grundig og avgrensa naturlege situasjonar og hendingar der dei yngste barna brukar rommet. Loggane mine vidareutvikla eg til små praksisfortellingar som igjen er grunnlaget for min analyse. Praksisfortelling reflekterer hendingar i praksis og bygger på mine erfaringar og opplevingar av dei situasjonane eg var i under observasjonsprosessen. Eg gjengjev og formidlar avgrensa situasjonar på ein detaljert og personleg måte, og på grunnlag av dette vert det ikkje ei sann eller objektiv framstilling av røynda, men slik eg som forteljar opplever røynda og gjengjev den (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 12). Forteljaren er engasjert og aldri nøytral i høve eigen historie (Løkken & Søbstad, 2014, s. 54).

3.4 Min forskingsprosess

Forskningsprosessen omtalar dei fasane ein må igjennom for å finna svar på dei spørsmåla ein har, og dei er til hjelp for å systematisera arbeidet ein gjer (Dalland, 2012, s. 126). I mitt arbeid observerte eg over tre dagar med ein intervall på 30 minutt kvar dag. Dette utgjorde 3 loggar og 6 praksisfortellingar. Eg nytta same observasjonstid alle dagane, frå klokka 09:00 – 09:30. I denne tida var det frileik og ingen planlagde aktivitetar, og av den grunn var dette den beste tida for meg å observera i høve problemstillinga mi.

Dagane eg observerte gjekk eg inn i rommet ei stund før eg byrja å observere og sette meg ned på golvet i eit hjørne med mål om å vera ikkje deltakande og passiv observatør. Eg hadde med meg ei skrivebok og ein blyant og noterte ned aktørane, dato og klokkeslett. Skriveboka og blyanten vart likevel fort lagt på hylla og eg vart meir opptatt av den direkte informasjonen som eg fekk gjennom å observera barnegruppa og korleis barna nytta rommet. Blokk og papir kom ikkje mellom oss, og eg kunne veksla mellom å vera passiv og aktiv når barna ønska det. At eg valte å leggja vekk papir og blyant kan ein sjå ut frå to perspektiv. På den eine sida kom eg i god kontakt med barna, medan eg på den andre sida kunne stå i fare for å gå glipp av viktige hendingar i rommet. Det vart av den grunn viktig for meg å trekka meg vekk kort tid i etterkant av observasjonstida for å skriva ned hendingar og observasjonar som loggar. Når eg kom heim leste eg gjennom loggen min og skreiv fram praksisfortellingar som var relevante for mitt forskingsarbeid. Desse fortellingane vart utgangspunktet for min analyse.

3.5 Etisk perspektiv

Mine observasjonar er gjennomført i ein norsk basebarnehage i ei barnegruppe med 13 barn i alderen 1 – 2 år. Eg observerte barna i frileik. Det var 4 vaksne på gruppa, to pedagogiske leiarar og to fagarbeidarar. Som forskar i ei barnegruppe som dette er det viktig å følgja etiske retningslinjer og å ta vare på den etiske dimensjonen under heile arbeidet (Postholm, 2010, s. 142). Sjølv om eg fekk samtykke til å observera dei yngste borna av deira føresette har ikkje barna sjølv gitt meg samtykke. Barna veit ikkje at eg skal nytta observasjonane og kunnskapen eg får ut frå observasjonane inn i eit større arbeid og av den grunn er det viktig at eg nyttar eit etisk blikk og sett det i respekt ovanfor barna og bevara deira stemme på best mogleg måte (Winje, 2017). Dette har eg gjort ved mellom anna å gje barnehagen anonymitet, barna har fått fiktive namn i praksisfortellingane mine og eg må halde på teieplikta som avgrensar retten til å vidareformidla opplysingar om personlege tilhøve (Kunnskapsdepartementet, 2005).

3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet dreier seg om metoden undersøker det den er meint for å undersøka (Postholm, 2010, s. 170). I kapittel 3.1 nemnte eg at det kvalitative empirien ikkje kan målast. Likevel tenkar eg at min empiri har ein overføringsverdi gjennom å gje eit innblikk i korleis dei yngste barna tar i bruk rommet. Eg meiner at mitt forskingsarbeid og den empirien eg har samla inn er valid av den grunn at observasjonane og dokumentasjonen min svarar på problemstillinga mi. Gjennom mitt hermeneutiske fenomenologiske arbeid har eg måtta forhalde meg til aktørane si oppleving. Eg får likevel ikkje sjekke om mi tolking stemmer med aktørane si oppleving i møte med fenomena som vart opplevd. Eg har likevel prøvd å bringa fram truverdig kunnskap.

Reliabilitet vert referert til resultatane sin pålitelegheit (Postholm, 2010, s. 169). Det eg observerte den dagen var truverdig, men det var også mi subjektive oppleving av barna si oppleving av det fysiske rommet. Det er mogleg at andre blikk ville sett andre ting enn det eg gjorde. Eg var ute å observerte 30 minutt over tre dagar og observasjonane mine fann stad til same tid kvar dag. Med det sagt så er ingen dag i barnehagen lik, og dersom eg hadde observert på eit anna tidspunkt kunne resultatane mine blitt noko anna.

3.7 Min analyseprosess

Eg har som sagt ei fenomenologisk tilnærming til mitt arbeid. Det vil sei at eg ynskjer å forstå verda gjennom aktørane sine auge (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 107), og av den grunn har eg hatt med meg analyse frå byrjing til slutt i mitt arbeid. Analyse vil sei å tolka og arbeida med empirien ein samlar inn, og i kvalitativ forskning kan dette bestå av tekst, lyd og bilete (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 19).

Observasjonane mine vart skrive ned som loggar og gjort om til praksisfortellingar med fiktive namn, og det utgjorde min fyrste analyserunde. Vidare gjekk eg gjennom observasjonsloggane mine for så sjå at det var tre kjenneteikn som trådde klart og naturleg fram. Eg valte difor desse tre kjenneteikna som mine tre hovudkategoriar tidleg i analyseprosessen. For å kunna underbyggja dei tre hovudkategoriane gjekk eg vidare inn i praksisfortellingane mine for å analysere, tolka og arbeida med materialet. Eg lagde meg ein tabell der eg sorterte ut funn som kunne underbyggja hovudkategoriane. Her såg eg særskild etter gjennomgåande funn og funn som gjentok seg.

Mi problemstilling er *Korleis tar dei yngste barna i bruk rommet?* og gjennom min analyse har eg kome fram til tre funn som svarar på mi problemstilling. Dei tre funna eg kom fram til gjennom å analysa observasjonane og praksisfortellingane mine har eg valt å kalla:

- 1) «*Dei vaksne veit best*»
- 2) «*Eg når fram, men ikkje opp*»
- 3) «*Eg finn ikkje roen*»

Det som er gjennomgåande i funn ein er at dei vaksne korrigerer og set grenser for kva barna har lov til og ikkje lov til. Dei seier korleis barna skal bruke leiketya. Funn to gjev signal om at plasseringa av leikety og materiale er avgjerande. Barna når fram til leikegjenstandane som er plassert i deira høgd, men når ikkje opp til dei leiketya som har for høg plassering. Funn tre indikerer at barn ikkje finn roen og av den grunn er kroppslege og vandrande i rommet.

4.0 Funn og drøfting

I dette kapitlet vil eg presentera funna mine som svarar på mi problemstilling, og drøfta dei i lys av teori og eigne refleksjonar som tidvis kan vera prega av eit kritisk blikk. Eg har valt å presentera kvart funn med praksisfortellingar [PF]. Praksisfortellingane mine er nummererte og skrivne i kursiv slik at dei enkelt kan skiljast frå teksten. Eg har også valt å nytta funna mine som overskrifter i drøftinga mi sjølv om eg er klar over at eg kunne ha drøfta dei under overskriftene: 1) Den vaksne, 2) Tilgjengelege og utilgjengeleg leikegjenstandar og 3) Kroppslege og vandrane barn. Barna kan ikkje sjølv setja ord på eigne opplevingar, men eg har i beste mening valt å fremje dei yngste barna sine stemmer ved å ta barna sine perspektiv når eg no vel å nytta funna mine som overskrifter.

4.1 «Den vaksne veit best»

Olea og Tom sit ved reolen. I reolen står ein traktor, ei eske med koppar og fat, dokker, dokkeklede og tepper. Olea tar tak i eska med koppar og fat, drar den ut av reolen og tømmer den utover golvet. Tom ser på Olea medan han ler høgt. Han klatrar raskt oppi eska medan Olea sit attmed. Ho ser på Tom, smilar og ler. Ho byrjar å rive og riste i eska medan Tom sit oppi. Han lagar billyd med leppene sine. Ein vaksen på basen får auge på dei og løftar Tom ut av eska og seier: «Me kan ikkje sitte i eskene, her skal jo leikene ligge» før ho byrjar å rydde leikene oppi eska att (PF1).

Rammeplanen legg vekt på at leiken skal ha ein sentral plass i barnehagen, leiken sin eigenverdi skal anerkjennast og personalet skal organisera rom, tid og leikemateriell for å inspirera til ulike typar leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Vidare skal barnehagen vera bevisst barna sine ulike uttryksformer og retteleggja for medverknad på måtar som er tilpassa barna sin alder, erfaringar, individuelle føresetnadar og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Når barna i praksisfortellinga tømmer ut innhaldet i kassane for å leike med kassane i staden for det som er oppi kassane, ser det ikkje ut som om denne leiken vert anerkjent til tross for at det er den vaksne sin jobb å sjå, lytta, tolka og forstå barna og deira signal (Løkken, 2004, s. 148). Signala om at barna synes at kassen er interessant vert ikkje fanga opp av den vaksne og av den grunn går barna glipp av denne leiken som oppstår mellom dei to barna. Det er leikene som flyt på golvet som får merksemda til den vaksne og det kan sjå ut som om den vaksne er meir opptatt av å halde på ein gitt orden og struktur med mål om å halde det ryddig enn at barna sjølv får medverke i sin eigen leik.

Barnehagen (Her: Den vaksne) skal leggja til rette for leiker, material og utforming av eit fysisk miljø der alle barn kan delta og erfara glede i leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44/20). Den leiken som utspeler seg her er etter mi meining full av glede og latter, men eg opplever at den vaksne tar frå barna mogleiken til å vera i leiken med kassen. Pramling (Sitert i Torsnes, s. 235-236) konstaterer at barn mellom eitt og to år er særskilt opptatt av den utforskande leiken og at barn i denne aldersgruppa av den grunn ikkje berre treng ordinære og fabrikkerte leikety, men også ulike bruksgjenstandar og materialar som fascinerer barna. Dette er også i tråd med tankane til Olofsson (1993) og Halland (2014). Gapet mellom det ein som vaksen gjev barn, og det barn kjenner seg tilfredsstilt av når dei får undersøka gjenstandar og ulike materialar kan bli stort. Å vera saman om kassen slik Olea og Trond er i praksisfortellinga kan vera meir mystisk, spanande og skapa fleire variasjonar enn leik med leiketya som ligg oppi kassen. I tillegg opplever eg at barna får eit fint samspel kring kassen noko som samsvarar med Løkken (2004, s. 51) som hevdar at toddlarane sine kroppslege og sosiale leikesekvensar er prega av leik kring store leikeelement.

Den vaksne si forståing og haldningar til dei yngste barna sin leik er av avgjerande tyding. I følge Röthle (2015, s. 136) er det viktig at personalet ser og forstår korleis dei yngste barna sin leik kjem til uttrykk, og er bevisst at ein kan kome til skade for å øydeleggje leiken om dei ikkje forstår barna sin leik. Vaksne skal bidra til at barna får tid og rom til å leike, ikkje berre den leiken dei vaksne ønskjer at dei skal leike, men også den leiken barna sjølv ønskjer å leike (Øksnes & Sundsdal, 2018, s. 26). I mi fortelling kan det sjå ut som om at den vaksne ikkje syner forståing for dei yngste barna sin leik og heller ikkje tar omsyn til barna sin alder, deira erfaringar, individuelle føresetnadar og behov når barna er i leik og samspel kring kassen. Olea og Tom får sitte ei stund med kassen før den vaksne bryt inn og seier: «*Me kan ikkje sitte i eskene, her skal jo leikene ligge*» (PF1). Med dette vert leiken avbroten og øydelagd. Olofsson (1987, s. 123) fremjar at dei vaksne bør ha respekt for leiken, og meiner at dei ikkje utan vidare må avbryta eller forstyrre barn sin leik. Slik eg forstår dette handlar respekt om å verna om leiken til dei yngste barna og at ro og tryggleik er ein føresetnad for at leik skal skje (Röthle, 2015, s. 13). For at leiken skal bli anerkjent tenkjer eg det er naudsynt med vaksne som er både fysisk og psykisk til stades i leiken slik at dei kan tolka og forstå barna sine uttrykksformer (Röthle, 2015, s. 13; Wolf, 2014, s. 108). Eg opplever ikkje den vaksne som fysisk og psykisk til stades her. Dersom den vaksne hadde vore fullt og heilt til stades hadde situasjonen mest sannsynleg utspelt seg på ein annan måte, og kan hende ville den vaksne sett verdien av det

som skjedde i leiken og kopla seg på. Det er ikkje dermed sagt at ein alltid kan få med seg alt i ein travel kvardag, men det bør vera ei etisk plikt å syne engasjement for dei yngste barna sin leik og det som opptar dei slik at ein unngår å stoppa det gode samspelet og bryta opp den gleda dei deler.

At den vaksne handlar som dei gjer i mi fortelling kan på den eine sida handla om lite kunnskap og kjennskap til dei yngste barna og deira veremåte. Forskingsprosjektet *Blikk for barn* syner nemleg at barnehagane har for lite kunnskap om dei yngste barna, deira veremåte og korleis ein skal møte dei yngste barna i kvardagen (Gulpinar, Hernes & Winger, 2016). På den andre sida kan det handle om den etablerte kulturen i barnehagen, dei vaksne sitt syn på barn og deira haldningar og verdiar til leik (Wolf, 2014, s. 83). Kva dei vaksne er opptatt av eller kva dei legg vekt på er av avgjerande tyding for korleis barna opplever sin barnehagekvardag. I mitt tilfelle kan ein reisa spørsmål ved om barnehagen lar seg styra mot å oppnå meir synlege og målbare resultat med tanke på eit framtidsretta perspektiv enn å arbeida med utforskande leik her og no. Leiketya som låg oppi kassane og som barna tømde ut var koppar, fat, dokker og dokkeklede, og eg vel, som Olofsson (1993, s. 147), å tolka desse leiketya som pedagogiske leikety som skal læra barna å forhalde seg til vaksenlivet. At dei vaksne vel å tilby barna leikety som er nyttige er med på å forma det samfunnet treng i framtida og kan vera med på å danna praktiske barn (Halland, 2014, s. 60). Dette stimulerer til ei nyttetenking i staden for å la barn få leika med det dei finn interessant og utvikla sin kreativitet og fantasi (Thorbergesen, 2012, s. 233). Når barna tømmer ut kassane, vert kassen til ein bil, båt, hus eller ein hatt. Latter, glede og smil kjem til uttrykk når barna sjølvhar bestemt kva kassen skal nyttast til. Det er deira leik her og no, og barna har utvikla leiken saman.

Mogleg har den leiken som oppstår kring kassen ingen stor verdi, og kan bli sett på som ein unyttig aktivitet når barn leikar med noko «verdilaust» samanlikna med leik med ferdiglaga og «korrekte leikety». Gjenstandar som ikkje har ei forventning til korleis ein skal nytte dei er noko barn kan finna frigjerande, men det kan sjå ut som om den vaksne er meir opptatt av ei rett/gal tenking om korleis ein skal nytta kassane i rommet enn å fristilla seg frå dette. Dette fordrar spørsmål om det verkeleg er slik at kassane berre kan nyttast til oppbevaring, og ikkje til noko anna? Det kan også verke som om ein har gløymt at det er gjennom å nytta kropp og sansar at dei yngste barna lærer om seg sjølv og omverda. Løkken (2004) omtalar dei yngste barna som barn som aktive kroppssubjekt som utforskar sine omgjevnadar i samspel med andre. Sett i lys av rammeplanen og eit sosiokulturelt syn på barn, leik og læring (Moser, 2010, s. 95)

Tikkje for å læra, men fordi leiken er deira måte å vera i verda på og ein del av deira livsform (Wolf, 2014, s. 19). Dette krev i følgje Olofsson (1993) vaksne som oftare brukar si leikande innstilling og leikevne saman med barn.

4.2 «Eg når fram, men ikkje opp»

Trond peikar bort på putebassenget medan han ser på Adine. Adine spring bort og kastar seg oppi. Trond spring hakk i hel med Adine og slenger seg oppi putebassenget i lag med ho. Trond og Adine hoppar, skrik, ler og smilar når dei slenger seg på rumpa, magen og ryggen. Ein vaksen går bort og seier: «De må ikkje skrike, me er inne no». Den vaksne tar så ned ei biletbok i frå bokhylla og seier at dei kan kike i den før ho går vekk. Adine kastar boka i frå seg og spring heller for å hente ein ball som ligg på golvet. Ho plukkar den opp og kastar den i putebassenget til Trond. Trond plukkar opp ballen og peikar på hylla og seier: «Meir ball!». Adine snur seg, går bort og stiller seg under hylla som er plassert høgt oppe på veggen. Ho peiker opp på ballane. Dei vaksne er opptatt med bleieskift og samtalar seg i mellom. Adine prøvar igjen å peike opp på kassen med ballar medan ho seier: «Ball». Dei vaksne verken ser eller høyrer Adine. Ho vert ståande under hylla. Trond kjem ut av putebassenget og går bort til ein vaksen. Han legg handa si på skuldra til ein av dei vaksne som snur seg og seier: «Kva er det Trond?». Trond svarar: «Meir ball!» medan han peikar opp på hylla. «Skal du ha ballane? Sjå her..» seier den vaksne medan ho løfter ned kassen med ballar. «Adine!» ropar Trond før han skrik «Ball!!». Adine har gått vekk i frå putebassenget og har byrja å rutsje på rutsjebanen (PF2).

Utdanningsdirektoratet (2017, s. 20) legg vekt på at personale skal organisera rom, tid, og leikemateriell som skal inspirera til ulike typar leik. Vidare hevdar Utdanningsdirektoratet (2017, s. 44/20) at barnehagen skal retteleggja for progresjon gjennom val av pedagogisk innhald, arbeidsmåtar, leiker, material og utforming av eit fysisk miljø der alle barn kan delta i leik og erfara glede i leik. Putebassenget er plassert på golvet og i barnet si høgd. Det er tilgjengeleg for barna og dei kan lett ta det i bruk. Det er lett å sjå når Trond og Adine brukar putebassenget. I praksisfortellinga over utspeler det seg likevel to situasjonar. Den fyrste situasjonen er når Trond og Adine slenger seg oppi putebassenget, hoppar på rumpa, magen og ryggen, dei ler, lagar høge lydar og smiler. Dette samsvarar med Løkken (2004, s. 55) som meiner at det er gjennom kroppsleg aktivitet barna fangar dei andre si interesse og merksemd slik at leik vert dyrka fram. Brendeland (2018, s. 71) hevdar at barn vert skapt i interaktiv dialog med rommet og materiala dei har tilgjengeleg. På denne avdelinga er putebassenget tydeleg

tilgjengeleg, og slik eg forstår Brendeland (2018, s. 71) er det barna som gjev putebassenget meining og ein funksjon.

Eit anna viktig moment som eg ønskjer å trekka fram her er når Trond og Adine sin leik vert stoppa av ein vaksen som seier: «*De må ikkje skrike, me er inne no*» (PF2). Dette tolkar eg som eit brot mellom det ein gjer tilgjengeleg for barn (putebassenget) og dei vaksne sine intensjonar og mål med leikegjenstanden. Eg vel å tru at putebassenget inviterer barna til kroppsleg, tumlande leik og ein leik som er prega av begeistring og gledeshyl, og av den grunn er det interessant at den vaksne stoppar denne leiken dei sjølv har invitert barna til ved å plassera putebassenget inne på rommet. Eg opplever at det ikkje er samsvar mellom det ein her tilbyr barn og korleis barn tar det i bruk. Det er heller ikkje samsvar mellom korleis dei yngste barna og dei vaksne oppfattar bruksmogleikane til putebassenget. Kan det tenkjast at dei vaksne ønskjer seg at barna skal falle til ro i putebassenget medan barna ser dei kroppslege bruksmogleikane? Små barn treng plass til å røra seg på, og dei treng rom til leik der dei ikkje alltid vert stoppa av ein vaksen. Det er personalet sitt ansvar å organisera rom, tid og leikemateriell som skal inspirera barna til å utfolda seg i ulike typar leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20). Av den grunn tenkjer eg at det er viktig å ha kjennskap til kven dei yngste barna er og ta utgangspunkt i barna sin alder når ein skal organisera rom og leikemateriell for dei yngste barna. Ein eittåring vil ikkje ha det same behovet i eit fysisk miljø som ein fireåring.

I den andre situasjonen i fortellinga vert barna stoppa i leik på grunn av plasseringa av leikemateriell når Adine prøvar å få tak i ballane som står plassert høgt oppe på ei hylle. Verken Adine eller Trond når opp. Plasseringa som personalet har valt å ha inne på avdelinga strider i mot rammeplanen sine krav (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 19) om at personalet skal utforma det fysiske miljøet slik at leiker og materiell er tilgjengelege for barna og Ryhl og Høyland (2018, s. 76) som meiner at barn skal klara å meistra sitt eige miljø og dei aktivitetane dei ønskjer. Ryhl og Høyland sitt perspektiv er i tråd med rammeplanen som er tydeleg på at rom og leikemateriell skal inspirera barna til å utfalda seg i ulike typar leik og erfara glede i leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44/20). Når barnehagen skal retteleggja for progresjon gjennom val av pedagogisk innhald, arbeidsmåtar, leiker, material og utforming av eit fysisk miljø der alle barn kan delta i leik og erfara glede tenkjer eg at det er viktig å la barn få oppleva glede og meistring i å finna seg dei leikene dei ønskjer å leike med sjølve. I mi fortelling må Adine nytta sin nonverbale kompetanse for å få tak i leikene, og eg opplever at dei vaksne ikkje

er heilt pålogga og til stades. Å bakgrunn av dette vågar eg å påstå at dei signala Adine sender ikkje vert anerkjent. Trond får til slutt svar, men når han får ballane er leiken avbroten.

Nordin-Hultman (2004, s.18-19) hevdar at det synet ein har på barn speglar utforminga av rommet. Dette samsvarar med Seland (2011, s. 27) som også hevdar at slik rommet er organisert og innreia kan lesast som eit uttrykk for barnehagen sin pedagogikk. Rom med høgt plasserte hyller og utilgjengeleg leikety inviterer meir til aktivisering enn til barn si utforsking og leik på eigne premiss (Evenstad & Dahl, 2018, s. 49). Eit tilpassa rom med ulike typar materialar og organisering vil gjer det mogleg for barn og personale å etablere vedvarande relasjonar (Eide & Winger, 2018, s. 37; Thorbergesen, 2007, s. 33). Av den grunn tenkjer eg at leiker og material bør vera plassert slik at barna kan «klara sjølv». Eg set derfor spørsmål ved om plasseringa og bruk av høge hyller på avdelinga er av medvitne og praktiske grunnar eller om dette er ein umedviten og ureflektert praksis. Kan det vera av den grunn at dei vaksne ønskjer å ha kontroll på leiken og leikene som er i bruk, skuldast det ein redsel for at leikene skal bli øydelagde eller er det kjensla av rot og uorden som kan vera grunnen til hylleplasseringa. Det er viktig å tenka over kor mykje makt dei vaksne har i barnehagen. Det er dei vaksne som skal ta val og avgjer kva leikety og materialar som skal vera tilgjengelege (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19), og det er dei som utformar, møblerer og vel inventar til ei avdeling. Rommet kan vera både ein fiende og ein medhjelpar i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det er av den grunn viktig at personale nyttar rommet som eit tredimensjonalt lerret som kontinuerlig kan endrast på (Hansson, 2016, s. 18-19).

4.3 «Eg finn ikkje roen»

Jonas og Tom vandrar i frå leike til leike. Den eine vaksne står og ryddar på den eine hylla medan den andre vaksne ryddar leiker på golvet. Jonas går frå traktor til bilar til dokker og vidare til «little people»-figurane før han tømmer ut kassen med fat, koppar og mat. Tom smiler og ler når Jonas tømmer kassen før han går bort til putebassenget og vidare til rutsjebanen og ballane (PF3).

I PF3 kan ein sjå Jonas og Tom som vandrar i frå leike til leike, og eg er undrande til det som skjer når barna vandrar slik dei gjer. Det verkar som om at barna ikkje finn ro med dei leikene som er tilgjengelege for dei og eg lurar på om dette kan skuldast leiketya som er i rommet. Er dei ikkje inspirerande nok eller kan det hende dei ikkje er i tråd med barna sine ønsker og behov? Eg stiller også spørsmål ved om det kan vera sjølv utforminga av rommet som inviterer

til den kroppslege leiken og vandringa meir enn det inviterer til ein langvarig og stillesitjande leik. Torsnes (2016, s. 233) drøftar nemleg rommet som ein mogleg årsak til barn si vandring, og ho løftar fram toddlarperspektivet (Løkken 1996, 2004) og korleis barn sin kroppslegheit får dominera. Dette er eit interessant perspektiv både når det kjem til vaksenrolla og barn si medverknad.

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27) hevdar at barnehagen skal vera medviten barna sine ulike uttrykksformer og leggja til rette for medverknad på måtar som er tilpassa barna sin alder, erfaringar og individuelle føresetnadar og behov. Når Jonas og Tom vandrar lurar eg på om vandring er ein av deira uttrykksformer for å medverka og kva dei eigentleg prøver å gje uttrykk for med vandringa si. Seier barna at dei ikkje finn ro i rommet, at dei keiar seg og ikkje finn leiketya interessante eller gjev dei uttrykk for at dei har ein kjekk og meiningsfull leik og at vandringa er ein del av deira veremåte? Eller er vandringa eit teikn på fråverande vaksne som er opptatt av heilt andre ting enn barna? Det er nemleg personalet som har eit ansvar for å organisera rom, tid og leikemateriell og som skal inspirera til ulike typar leik (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 20), men kor mykje innsats det vert lagt ned i dette arbeidet kan vera med på å påverka barn og deira leik. Det kan vera keisamt for barna å koma til det same rommet og dei same leiketya som står på dei same plassane kvar dag, og det kan tenkast at mange av leikene som er i barnehagen også finnes heime på barnerommet. Dette bør fordra til eit arbeid med variasjon i rommet og ikkje minst at ein ser rommet og dei bruksmogleikane som ligg i rommet i lys av dei yngste sin kroppslege veremåte.

Løkken (1996, s. 16) hevdar at barn i 1 og 2 års alderen er *toddlarar*, som på norsk tyder den «den som stabber og går». Dei yngste barna i barnehagen er kroppslege og i stadig rørsle. Dei nyttar heile seg når dei skal forflytta seg i rommet, og dei utforskar verda i samspel med andre menneske. Det er på denne måten barna vert ein del av sine omgjevnadar (Säljö, 2016, s. 111; Løkken, 2015, s. 31-32). Av den grunn tenker eg at barn treng leiker, gjenstandar og materialar som dei kan utforska saman. Leiketya Tom og Jonas finn er traktor, bilar, dokker, «little people»-figurar, fat, koppar og matleiker. Dette er ferdigproduserte leiker som seier kva dei skal nyttast til, og som kanskje på sikt gjer at barna vil gå seg lei av dei. Traktor og bilar skal køyrast med, «little people»-figurane skal på bussen og inn i husa sine, koppar, fat og matleiker skal dekkast på eit bord. Desse ferdigproduserte leiketya står i motsetnad til Olofsson (1987, 1993), Halland (2014) og Pramling (Siter i Torsnes, 2016) som hevdar at barn ikkje treng ferdigproduserte leikety, men kan hende bruksgjenstandar eller materialar.

Med tanke på barn si vandring er det også relevant å trekkja inn vaksenrolla. Torsnes (2016, s. 241) hevdar at rommet ikkje er ei erstatning for ei aktiv vaksenrolle, og det er eit viktig perspektiv å ta med seg inn i denne diskusjonen. Det er også av stor tyding å tenke på og reflektera over kven dei yngste barna er og korleis dei opptrer i kvardagen. Løkken (1996, s. 14) og Wolf (2014, s. 83) seier at korleis me oppfattar dei yngste barna er basert på våre haldningar og verdiar. Dersom ein ikkje forstår dei yngste barna sin veremåte kan dette få nokre konsekvensar for det daglege arbeidet i barnehagekvardagen. Vandring kan vera ein av konsekvensane tenkjer eg. Sett med eit kritisk blick er det ikkje lett for barn å finne ro i leik når dei vaksne ikkje er til stades på golvet og finn ro saman med dei, eller når dei vaksne heller vil rydda og plukka opp leikene som barna tømmer ut. Dette kan senda sterke signal til barna om at deira leik ikkje vert verdsatt og at dei ikkje vert sett, høyrte og forstått. På ei anna side kan det tenkast at det er greitt for dei vaksne at barna vandrar til og frå og at det er det som gjer at også dei syslar med sitt. På den måten har dei vaksne kanskje eit større overblikk, meir oversikt og kontroll over barna og barnegruppa når dei oppheld seg i rommet slik dei gjer. Samstundes kan det tenkjast at det vert skapt eit anna fokus enn å sjå at toddlarane skapar sin eigen toddlarkultur (Løkken, 1996, 2004). Ut frå eit slikt perspektiv vil lite kunnskap om dei yngste barna vera eit hinder i møtet med toddlarane og i å gjer bevisste val i samveret med dei.

5.0 Avslutning og oppsummering

Eg har i denne avsluttande delen valt å ikkje kome med ein konklusjon fordi eg kun har observert i tre dagar i korte intervallar. På grunnlag av dette kan eg ikkje trekka nokre konklusjon. Eg vel heller å koma med nokre avsluttande ord og ei lita oppsummering som seier noko om funna mine. Problemstillinga mi er *Korleis tar dei yngste barna i bruk rommet?*, og gjennom observasjon, analyse og tolking fann eg at dei vaksne har stor makt når det kjem til innreiing, inventar og val av leikety og materiale. Det kan sjå ut som at dei vaksne veit best og er opptatt av at barna skal leika «rett» med dei leikene dei har tilgjengeleg. Barn vil eksempelvis ta i bruk kassar i leiken sin, medan dei vaksne er opptatt av å nytte kassane til oppbevaring. Dei vaksne bestemmer også kva som skal vera tilgjengeleg og utilgjengeleg for barna. Dette gjeld både store leikegjenstandar og dei mindre leiketya. Arbeidet mitt tyder også på at det ikkje er samsvar mellom forventingane som vaksne og barn har til dei ulike leikegjenstandane i rommet. Eg nemnde over eksempelet med kassane, men også putebassenget som innbyr til kroppsleg leik for barna kan for dei vaksne vera ein stad for ro og kvile og dermed ikkje i samsvar med barna sin bruk. Mitt tredje og siste funn indikerer at barna vandrar i rommet og det er veldig interessant med tanke på det utvalet barn har av leikety i kvardagen sin og kor den vaksne oppheld seg.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brendeland, T. A. (2018). *Lekelyst*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Eide, B.J. og Winger, N. (2018). «... være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil»? Medvirkningens kår i dagens barnehage. I Wolf, K.D. & Svenning, S.B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engesæter, M. (2015). Rom for små barn. I Greve, A., Pedersen, L. & Sviggum, H. G. (red.). *Faglighet i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evenstad, R. og Dahl, B. (2018). Barnehagebygg for demokrati og danning? - barns medvirkning i møte med romlige (fysiske) strukturer. I Wolf, K.D. & Svenning, S.B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fennefoss, A.T. og Jansen, K.E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gadamar, H-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gulpinar, T., Hernes, L. og Winger, N. (red.) (2016). *Blikk fra barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, S.J.Aa. (2014). *Toddlaren i møte med materialar. Ei fenomenologisk inspirert tilnærming*. Masteroppgåve UIS.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær. Å gi form til barnehagens innhold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005). Lov om barnehager. Henta frå: <http://www.lovdatab.no/all/nl20050617-064.html>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og to åringers sosiale omgang i barnehagen*.
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Melhuus, E. C. (2015). Regulerende eller bevegelige rom - tingene, barna og de ansatte. I Kirsten E. Jansen, Jon Kaurel & Turi Pålerud (Red.), *Demokratiske praksiser i barnehagen* (s. 67 - 81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moser, T. (2010). Syn på læring i barnehageloven og rammeplanen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1, målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (s. 82 - 100). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordin–Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordtømme, S. (2015). *En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning, 10 (4),114. Henta frå: <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Olofsson, B.K. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Olofsson, B.K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryhl, C. og Høyland, K. (2018). *Inkluderende arkitektur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Röthle, M. (2015). Det lekende. I Haugen, S., Løkken, G. & Röthle, M. (2015). 2. utgave.

- Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger.* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom.* Oslo: Pedagogisk forum.
- Thorbergesen, E. (2012) Lekmateriell og barns lek. IT. Moser (Red.) *Rom for barnehage* (s. 231 - 247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsnes, E. (2016). De yngste barnas vandring – med blick på de fysiske miljøet. I Gulpinar, T. Hernes, L. & Winger, N. (red). (2016). *Blick fra barnehagen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Winje, A. K. (2017). *Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap. En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehage.* I Barn nr. 4, 2017. Norsk Senter for barneforskning.
- Wolf, K.D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Wolf, K.D. og Svenning, S.B. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Øksnes, M. og Sunsdal, E. (2018). *Lekelyst i barnehagen. Å fremme lekens egenverdi.* Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg - Samtykkeskjema til føresette

Spørsmål om deltaking i forskingsprosjektet ”Dei yngste barna sitt bruk av det fysiske miljøet i barnehagen”

Bakgrunn og formål:

Eg er student ved barnehagelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet og denne hausten (2018) skal eg skrive bacheloroppgåve. Arbeidstitelen på oppgåva mi er *Dei yngste barna sitt bruk av det fysiske miljøet i barnehagen*. Eg ønskjer av den grunn å observera barna på for å finna ut korleis dei yngste barna tar i bruk barnehagen sitt fysiske miljø. Dette ynskjer eg å gjera gjennom observasjon. Det vil sei at eg følgjer barna på ein liten time til dagen i ein periode over tre dagar og skriv ned observasjonar som kan synleggjera problemstillinga mi. Mi problemstilling er: «*Hvordan tar de yngste barna i bruk barnehagen sitt fysiske miljø?*»

Kva tyder deltakinga i studien?

Eg ber om dykkar samtykke til å få vera observatør i barnegruppa der de har barna dykkar. Empirien eg innhentar vil eg bearbeida, analysera og fortolka. I analysen av observasjonane vil alle personar som er involvert anonymiserast. I tillegg vil eventuelle gjenkjennelege opplysningar som vil kunne identifisera barnehage, faktiske barn eller vaksne, verte utelatt frå materialet. Empirien vil bli makulert etter at oppgåva er ferdig våren 2018. Det er frivillig å sei ja til å delta i forskinga på vegne av barna dykkar. De kan når som helst reservera barnet dykkar utan å grunngje dette. Samtykkeskjema vert oppbevart i barnehagen sitt arkiv.

Spørsmål kan rettast direkte til meg på telefon 91119382 eller e-post: synnove.halland@hotmail.com

Med vennleg helsing Synnøve Halland

Samtykke til deltaking i studien

Eg/me har mottatt informasjon om studien, og er villig til at barnet mitt blir observert på i barnehagen i veke 41.

(Dato og signatur føresette)